DOCUMENT RESUME

ED 425 794 PS 025 762

AUTHOR Rivera-Bermudez, Carmen D.
TITLE El proceso hacia la integracion de la equidad por genero al curriculo.(The Process of the Integration of Gender Equity in the Curriculum.)
PUB DATE 1995-00-00
NOTE 26p.
PUB TYPE Reports - Research (143)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Curriculum Development; *Curriculum Enrichment; Elementary Education; *Elementary School Teachers; Nondiscriminatory Education; Sex Bias; *Sex Fairness; Teacher Administrator Relationship; *Teacher Attitudes
IDENTIFIERS Barriers to Change; Gender Issues; Puerto Rico

ABSTRACT

"El Proyecto Colaborativo de Equidad por Genero en la Educacion," or the Collaborative Project for Gender Equity in Education, was undertaken in Puerto Rico between 1990 and 1992 to study how to facilitate the integration of gender equity themes in the curriculum through the direct action of participating teachers. A study examined the attitudes of 11 second through sixth level regular and special education teachers who took part in the project. Data on the participants' perspectives about curricular change related to gender equity were collected during the project by means of questionnaires, teacher journals, weekly reports, group sessions, progress reports, and in-depth interviews. Information derived from teachers' responses was organized into several categories, including changes in teachers' attitudes, benefits of the project, teachers' relationships to colleagues and administrators, and barriers to the process of curricular change. Teachers' responses indicated that attempts to change curricula toward greater gender equity provoke resistance but also provide teachers greater autonomy and motivation. Based on teachers' responses, recommendations were made for effecting curricular change related to gender equity concerning: (1) methodologies that combine knowledge of pedagogical investigation, reflection about classroom practice, and social and institutional support; (2) interaction among teachers about handling prejudice; (3) in-service training that seeks to identify student and teacher interactions, learning environments, materials, and methodologies that are consistent with gender equity; (4) fostering gender equity at the institutional and administrative levels; (5) administrative support; (6) institutional support and recognition for efforts at promoting gender equity; and (7) maintaining projects for an extended time. (BC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED 425 794

El proceso hacia la integración de la equidad por género al currículo

Carmen D. Rivera Bermúdez, D. Ed.

Los/as profesionales que trabajan en la educación en Puerto Rico han confrontado cambios sociales e ideológicos trascendentales en décadas recientes. Uno de los resultados de estos cambios es el requisito de integrar las ideas relacionadas con la diversidad y la equidad por género a la práctica magisterial actual (Rose & Dunne, 1989, Derman-Sparks, 1989, pgs. 1-9, y National Council for Accreditation of Teacher Education, 1995, p. 18) Este artículo enfoca en la necesidad de facilitar la creación y el diseño del currículo no sexista que surja de la experiencia de las mismas maestras o maestros.

A pesar del reconocimiento de la necesidad de cambio curricular para propiciar dicha integración, un estudio de los programas de adiestramiento en preservicio en Puerto Rico reflejaba que las universidades han estado lentas en adoptar la enseñanza sobre la metodología para el control de prejuicios por género. El documento `Cambio de Rumbos: Preparación de Maestros en Puerto Rico y la Reforma Educativa' (Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia, 1995) documenta esta situación. Mientras que alrededor de dos terceras partes (64.2 %) del estudiantado encuestado consideraba que aprender sobre los métodos para el control de prejuicios por sexo era importante para su futuro rol de maestros, sólo un poco más de una tercera parte (36.7%) entendía que el programa en que estudiaba le brindaba una importancia similar. Por lo tanto, estas personas, al desempeñarse como maestros/as probablemente se encontrarán desprovistos/as o limitados/as en su conocimiento de modelos que faciliten la integración de las ideas de la equidad por género a los contextos educativos reales.

PS 025762

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Carmen D. Rivera-Bermúdez
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

El Proyecto Colaborativo de Equidad por Género en la Educación intentó atender esta limitación. El mismo se realizó desde marzo de 1990 a junio de 1992. Se estableció colaboración entre la agencia gestora, la Comisión para los Asuntos de la Mujer (CAM), el Departamento de Educación (DE) y la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP). El personal de la CAM, varios técnicos de currículo del DE y algunos profesores de la Universidad de Puerto Rico proveyeron consultoría técnica y la evaluación en diversas fases del Proyecto. Para una descripción más abarcadora del Proyecto vea el artículo de Martínez, et al. en esta misma edición.

La gestión central del Proyecto la realizaron las maestras participantes, que fueron voluntarias de la facultad de la escuela elemental Francisco Matías Lugo (FML). Uno de los fines del Proyecto de Equidad por Género fue el de elaborar una estrategia procesal para facilitar la integración de los temas de género al currículo a través de la gestión directa de las maestras participantes. Se pretende en este artículo identificar los factores o estrategias que afectaron el proceso de diseño del mencionado cambio currícular.

Método

Un aspecto notable del Proyecto Colaborativo de Equidad por Género en la Educación consistió en la utilización de metodología variada para la recolección de datos. En términos generales, los intereses evaluativos fueron el de definir procedimientos cotidianos, documentar la experiencia y el evaluar los resultados. El enfoque multimetodológico utilizado incluía tanto datos derivados de métodos cuantitativos como cualitativos. A continuación se describen brevemente los métodos usados para recopilar y analizar la información presentada específicamente en este artículo. Los lectores

interesados en la metodología encontrarán información mas detallada en Bravo (en esta edición) y en el Informe final de evaluación: Proyecto de Equidad por Género (Bravo, Martínez, Rivera Bermúdez, Bird y López, 1992).

Participantes. Las participantes fueron 11 maestras de educación regular y especial que tomaron parte en el Proyecto en sus distintas fases. Las maestras que se unieron enseñaban desde el segundo al sexto nivel, educación especial y capítulo I. Además participaron la orientadora escolar y la bibliotecaria. Las maestras entre el segundo y tercer nivel enseñan todas las materias. En los niveles subsiguientes la escuela departamentaliza. Entre las asignaturas que enseñaban las maestras de tercero a sexto están inglés, ciencia, estudios sociales y español.

Técnicas de recopilación de datos. El formato variado de recolección de información permitió descubrir y entender los procesos desde la perspectiva de las participantes y nos aclaró las influencias individuales en el proceso de cambio curricular. Los datos utilizados para este artículo provienen de las siguientes fuentes: cuestionarios de evaluación de sesiones, cuestionarios de evaluación final, diarios de experiencias pedagógicas de las maestras, informes semanales de asesoramiento, sesiones evaluativas grupales e informes de progreso a la Secretaría del Departamento de Educación y entrevistas a profundidad. Todos estos documentos contienen información cualitativa que se deriva mayormente de los comentarios de las maestras, pero incluye algunos del personal de la CAM y de la UPR. De estas fuentes se obtuvieron las visiones personales de las participantes que sirvieron de base para los planteamientos y conclusiones en este artículo.

Los cuestionarios utilizados para evaluar cada sesión de adiestramiento o reunión, al igual que para evaluar el Proyecto en su totalidad al finalizar éste, constaron principalmente de preguntas cerradas, pero incluyeron también preguntas abiertas. Cada una de las maestras participantes llevó un diario de sus experiencias pedagógicas durante el primer año del Proyecto. En los mismos relataban y reflexionaban acerca de sucesos ocurridos en su sala de clases o la escuela, los cuales tuvieran tangencia con los temas de equidad entre los géneros que se trabajaban en el Proyecto. Los informes semanales de asesoramiento fueron escritos por la técnico de investigaciones y sometidos a la administración para evaluación formativa del proyecto. Periódicamente se llevaron a cabo sesiones grupales en que las personas participantes en el proyecto, de las tres agencias involucradas, evaluaban el mismo desde su particular perspectiva; hacían además sugerencias para el desarrollo futuro del Proyecto. Estas sesiones fueron a veces grabadas y transcritas, y en otras ocasiones redactadas en forma de minutas basadas en notas fieles tomadas en las sesiones. Tomando como base estas fuentes de información, y otras mas estructuradas, se escribieron informes de progreso a la Secretaria del Departamento de Educación, dando cuenta del desarrollo y logros del Proyecto.

Además, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con las maestras participantes. Siguiendo el modelo desarrollado por Seidman (1991) cada una de las maestras fue entrevistada en tres ocasiones. En la primera entrevista las maestras hablaron del trasfondo a su experiencia en el proyecto mediante la reconstrucción de sus pasadas experiencias con asuntos de género y currículo. En la segunda, relataron sus

experiencias desde el comienzo del Proyecto, describiendo en detalle su participación y como integraban esas experiencias a su práctica pedagógica. En la tercera entrevista cada maestra reflexionó acerca del significado que atribuía a las experiencias en el Proyecto en términos de su vida cotidiana, su trabajo y sus relaciones interpersonales. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Análisis de datos. La información que aquí se presenta fue organizada siguiendo el método inductivo, en el cual se derivaban categorías de organización de los datos mismos. Para este escrito se enfocó en las categorías: cambios personales, beneficios para su práctica magisterial derivados de su participación y las variadas barreras individuales, organizacionales y administrativas.

Algunos de los factores que contribuyeron a la integración de los asuntos de género al currículo coinciden con los que facilitaron la participación de las maestras en el Proyecto. Estos se pueden dividir en dos categorías generales: el proceso de cambio en las apreciaciones personales y la percepción personal de los beneficios para su práctica magisterial que se derivaban de su participación. Estos factores sirvieron para reducir la aprehensión que las maestras manifestaron al inicio del Proyecto, al igual que para aumentar con esto su participación.

Cambios en apreciaciones personales

En esta investigación se encontró un proceso que iba desde una aprehensión o rechazo inicial a los temas del proyecto hasta un mayor compromiso hacia la participación al final del mismo. Las pre-concepciones sobre "las feministas", sobre las características del personal que proveería los adiestramientos y sobre los temas a discutirse

constituyeron factores de importancia en esta aprehensión inicial. El siguiente comentario de una maestra nos informa sobre sus percepciones iniciales:

> Al principio [del Proyecto entendimos que] ... eran mujeres eran una serie de mujeres luchando por unos privilegios, unos beneficios, por unas cosas. Donde quizás entendimos, [ya] que nunca [nos lo dijeron], ...que al hombre se marginara o que se hablara cosas negativas del hombre. Pero en esos momentos quizás los propios prejuicios que nosotras teníamos, mientras hablaban todo nosotras lo íbamos procesando de una manera diferente. Las que estábamos llenas de prejuicios éramos nosotras...

Además, se manifestaron una serie de reacciones negativas hacia el contenido de los adiestramientos iniciales. Las reacciones e interpretaciones iniciales sobre la información que se proveía representaron barreras que servían para reducir la participación en el Proyecto. Este rechazo a la información suministrada se pone de manifesto en el siguiente extracto:

> Creo que el conflicto mayor con esto... fue en las primeras orientaciones que trajo la Comisión a la escuela, cuando yo hablaba con ellos me hablaban de que rechazaban y todavía hay un grupo que rechaza lo de La Pastorcita Rubia,...[1]

Los filtros por los cuales pasaba la información condujeron a una resistencia a la información y a los temas presentados, según se evidencia en este comentario:

> ...Primero que nada que eso genera resistencia. Un cambio no es fácil de aceptar, incluso mucho de los que estamos aquí... teníamos una visión bien distinta de lo que se presenta ahora...hay resistencia con el Proyecto y ver dónde se encuentra unas cosas pues nos es un poco más complicado... pero sí el problema está, el sexismo está y nosotros entendemos que hay que mejorarlo. ¿Qué cómo lo vamos a enfrentar? Tendríamos que empezar poco a poco encontrando esas resistencias y tratando de vencerlas... Es un problema bien grande en la educación de Puerto Rico...

---

[1]La Pastorcita Rubia, cuento incluido para análisis en el taller publicado por la Comisión para los Asuntos de la Mujer (1993) titulado Violencia y Educación.

Es posible que este rechazo sea parte del proceso de reflexión sobre la temática presentada, que progresivamente conduce hacia una consideración más flexible de los asuntos discutidos. Para una maestra el proceso de reflect reflexión y auto-evaluación de su práctica profesional fue un factor que condujo a la integración de los asuntos de equidad por género en su salón de las clases, según se refleja en el siguiente comentario:

> ...Al principio era como, yo no te diría que conflictos, era que en sí uno tenía muchos prejuicios. Prejuicios que son los estereotipos de que rosado para las niñas, azul para varones. Tareas del hogar y del salón con género...Al principio como que me chocaba, tan pronto me daba cuenta de que realmente debe haber una equidad rectificaba. Inclusive en este Proyecto...hay que verlo como una forma de crecer, de nosotras aprender...

Aunque el contenido de los adiestramientos generó un rechazo inicial que se manifestó en resistencia al Proyecto, conflictos con el contenido, la importancia del perseverar con la intervencion, de insistir se mencionó por una de las maestras:

> ...siempre he dicho que todo cambio conlleva resistencia y llevarle a los compañeros un cambio, tratar de hacer un cambio en currículo, llevar eso hasta el Departamento, conlleva de muchos adiestramientos, de muchas insistencia en verlo [realizado]...

La visión negativa cambió a medida en que comenzaron a reconocer el vínculo entre los temas del proyecto y aspectos personales, afectivos y profesionales. El reconocimiento de la aplicabilidad de los asuntos de equidad a su vida personal se refleja en los siguientes comentarios:

> Mire es que hay una cosa, hay que concientizar concientizando[nos] nosotros mismos, porque muchas veces nosotros actuamos en forma sexista, sin darnos cuenta o dándonos cuenta porque estamos convencidas de una cosa...

Esta conexión con su vida personal también se manifestó en la asociación de los temas de discusión con sus creencias y situaciones propias. Para algunas de las maestras la información fue asociada con sus creencias religiosas.

> ...Después fueron pasando los talleres... y según íbamos adentrándonos, yo le comenté a alguien, le dije, '¿tú sabes una cosa?, que lo que están trayendo las muchachas a equidad eso no es nada nuevo. Búscate en la Biblia... Si quién fue el primero que le dio la dignidad a la mujer, Jesús. Cuando estaba prohibido hablar con una mujer, cuando un judío no podía hablar con una samaritana y él habló y ahí el rompió esa barrera...si es que realmente ellas están luchando por algo que realmente está establecido en la Biblia...

Para otra maestra la conciencia sobre asuntos de equidad previa al contacto con el Proyecto, no estaba necesariamente enlazada con práctica como maestra. Aún cuando la mencionada maestra mantenía percepciones personales que consideraba equitativas, separaba estas de su trabajo. En cierto momento en su participación se comienza a hacer el enlace entre lo personal y lo profesional:

> [Antes del Proyecto] era una conciencia personal pero no profesional. Yo como que a este momento no había hecho una unión entre mi persona y la profesión que yo estaba ejerciendo... Eran unas cosas paralelas y en ningún momento se habían encontrado... hasta que comencé en el Proyecto...

Por otro lado, el utilizar estrategias educativas para promover la discusión y reflexión permitió desarrollar una base de conocimiento propia. Según lo expresado en una sesión de evaluación grupal, la posibilidad de ampliar la información sobre los asuntos de género en la educación fue uno de los factores que generó disposición positiva a participar. Esto se evidencia en el siguiente extracto de entrevistas:

> ...Antes nosotras conocíamos, se sabía que había algo que nos estaba afectando, pero no estaba definido. La palabra no estaba definida ... desde que yo conozco equidad he adquirido unos conocimientos que no los tenía

> antes porque yo antes tenía un libro...que sabía yo lo que era omisión ... cuando se está estereotipando a una mujer y cuando no, que no tenía la visión concreta. Definitivamente yo he adquirido tantos conocimientos... que ahora yo cualquier cosa que leo, que miro, que observo, que escucho que la analizo ... hasta viendo la televisión...
>
> Y me parece algo refrescante porque en medio de todas las cosas que hay, es interesante tú ponerte a descubrir cosas, es un crecimiento profesional que uno va teniendo, que uno va integrando no solamente en su trabajo, sino también en la vida personal de uno, ...

Algunos de los comentarios reflejan que, simultaneo a las discusiones y talleres grupales se daba el enlace entre la reflexión y la acción. Esta conexión relacionada fue descrita por una de las partipantes:

> Fue ... según ustedes nos iban dando los talleres, yo iba adaptando, y yo iba tratando de borrar, ... que me daba cuenta que yo también estaba perpetuando ...
>
> ... yo dije:"caramba yo soy una de las que digo ese tipo de cosas y no me doy cuenta" ...

El proceso también demuestra haber conducido paulatinamente al desarrollo de empatía mutua entre las representantes del Departamento de Educación y la agencia gestora. Uno de los resultados fue una apreciación más positiva sobre la Comisión por parte de algunas de las participantes que contribuyó a afianzar esta pertenencia al Proyecto. Esto se evidencia en las siguientes expresiones:

"Somos parte de la Comisión porque somos parte del Proyecto. Ya no nos podemos quedar afuera sino que somos parte. Creo que se nos debería reconocer ..."

En resumen, la aceptación de los planteamientos del Proyecto se desarrolló lentamente. Los vínculos desarrollados entre los aspectos afectivos y personales con los conceptos discutidos fueron la base para la aceptación inicial. Las discusiones en las

reuniones y adiestramientos sirvieron para clarificar ideas y desarrollar una mayor conciencia sobre cómo el tema se refleja en sus prácticas y las lecciones utilizadas en el salón de clases. Notaron lo práctico, relevante y efectivo de la temática de equidad por género. Todo este proceso sirvió de base afectiva, ideológica y cognoscitiva para los cambios que se generaron a nivel de currículo explícito e implícito. Esta aceptación final de los grupos participantes y de la diversidad que estos representan ofrece apoyo a la idea de que el contacto social planificado y prolongado puede conducir a actitudes y conductas más positivas entre los mismos (Mabutt, 1991).

Beneficios para su práctica magisterial

De igual manera, se manifestaron reacciones favorables hacia la posibilidad de insertar los asuntos de equidad por género a su práctica escolar cotidiana. La visión positiva del vínculo directo con el quehacer diario en el salón de clases se sostiene en el siguiente extracto de los diarios:

> Al comenzar las orientaciones [el tema] no fue de mi agrado, pero al seguir con el Proyecto y ver cómo se relaciona con lo que hacemos en los salones me identifiqué con el Proyecto y puedo transmitir la idea a mis estudiantes.

Por otro lado, las maestras descubrieron evidencia directa sobre el impacto de su labor en la vida de sus estudiantes:

> ... Es sentirte que estás haciendo algo distinto, diferente a lo que los demás han hecho ... La experiencia o el impacto que eso tiene en la vida del niño se nota ...

Las participantes fueron desarrollando flexibilidad en el uso de estrategias curriculares y materiales a lo largo de la experiencia:

> ... hubo una [actividad] que me impactó mucho porque creo que por primera vez desde que soy maestra, pues se hizo una unidad integral donde todos compartimos la misma temática.

Otra de las situaciones que dificultó la labor curricular fue la falta de tiempo suficiente para dedicar al Proyecto. El no contar con el tiempo necesario para la elaboración de los materiales causó dificultades que afectaron el proceso de cambio curricular. Como resultado de esto, surgió la preocupación con continuidad del trabajo en el área, que se ve reflejada en el siguiente extracto:

> ... van a seguir yéndose maestros, van a venir otros maestros y si no hay nada en las guías, los maestros nuevos que vengan no saben nada de equidad y van a seguir haciendo las cosas como están en los libros, ... Mira a ver a tanta persona liberal que hay en esta escuela y hasta que empezó el Proyecto el comedor tenía una fila de varones y una fila de niñas.

En varios de los medios que se examinaron se evidenció esta preocupación por la falta de tiempo. Esto, a su vez, está relacionado con la presión de trabajo que sentían. Las palabras de una de ellas reflejan esta situación: "...me siento molesta al no poder cumplir con el compromiso que hice con el Proyecto. Esto me da ansiedad..."

La presiones relacionadas con este asunto se manifestaron, por ejemplo en preocupaciones sobre la falta de tiempo para adaptar materiales y para cumplir con la documentación de actividades instruccionales relacionadas con el Proyecto. Por otro lado, entre las dificultades estaba también la preocupación sobre tiempo restado de atención a los/as estudiantes que existía entre las maestras participantes:

> ...a mi se me estaban pegando dolores de cabeza tremendísimos al momento de tener que buscar personas para que se quedaran en los grupos. Es bien triste, a pesar de todo. No es que sea como ellas dicen resentimiento pero, es una preocupación también. Y además, ¿que pasa?, que mientras estos maestros están

> atendiendo esos grupos no pueden preparar el material que estaban acostumbrados a tener en su hora de capacitación.
> ...hay un contenido curricular que cubrir y en esa medida sí es problemático.

Esta preocupación sobre los inconvenientes ocasionados a otras maestras y a las(os) estudiantes se aludió en varias ocasiones como un factor que afectaba adversamente la asistencia y la puntualidad de algunas maestras.

La dinámica colaborativa entre las maestras participantes constituyó un factor que enriqueció el proceso de cambio curricular. Las experiencias que fomentaban la cooperación para el logro de la meta común creaban un ambiente de apoyo y reto que mejoraba la posibilidad de lograr el objetivo del proyecto:

> Porque, por ejemplo, C [la maestra que enseña los mismos cursos] y yo nos comunicamos bastante y nosotras hemos sacado algunas cosas. Porque yo digo, "Mira encontré esto, lo podemos utilizar para tal cosa". Y así ella me da a mí ...

La posibilidad de integración a la práctica educativa de ciertos aspectos del trabajo del Proyecto fue descrita como positiva. Esta integración permitió convertir los salones en lugares de evaluación de la efectividad de los cambios sugeridos. En varias sesiones evaluativas se mencionaron aspectos prácticos considerados importantes tales como el desarrollar destrezas de identificar y contrarrestar el sexismo y el compartir lecciones y materiales producidos en el Proyecto. La colaboración entre maestras contribuyó positivamente a la producción curricular: la dinámica colaborativa entre las participantes y el entendimiento y desarrollo de flexibilidad en el uso de estrategias curriculares incluyendo aquellas que corresponden al currículo escondido.

Se puede notar en la presentación anterior que en este grupo de maestras el cambio curricular ocurrió de manera paulatina. El proceso que se dio a través de la planificación de las actividades les permitió a algunas procesar la información e incorporarla a su sistema de valores de maneras variadas. Entre los aspectos que permitieron la participación efectiva de las maestras están: cambios en apreciaciones personales, la percepción sobre los beneficios para su práctica magisterial y el sentido de pertenencia. Los aspectos afectivos y personales se vincularon a los conceptos de equidad por género, sirviendo como base para la aceptación paulatina. El resultado de la oportunidad de aplicación práctica e inmediata de las ideas generadas sirvió para convertir los salones en un laboratorio de temática y prácticas innovadoras. Algunos de los temas propiciaban discusiones sobre destrezas magisteriales que se relacionan a la equidad por género, tales como el reconocimiento del efecto del currículo escondido. Esto se dio a través de talleres y reflexiones sobre sus prácticas en el salón de clases. Los argumentos en esta parte apoyan planteamientos de que el componente educativo formativo es fundamental en el proceso de generar currículo que fomente la equidad por género (Dabrowski, 1985).

Aspectos de organización y administración escolar

Un resultado positivo e inesperado del Proyecto fue el interés expresado por parte de maestras no participantes hacia las actividades generadas por el grupo en el Proyecto. Este interés sirvió de reconocimiento social y de colegas hacia la gestión de las maestras participantes que además les brindó la oportunidad de orientar a otras/os maestras/os sobre los temas de equidad.

> ... yo he empezado en otras escuelas, ... mira, fíjate en este material, fíjate en esto, tú lo puedes presentar de esta manera.
>
> ... hemos tenido el apoyo de compañeras y compañeros que no participan del Proyecto ... Cuando ellas mismas te preguntan, cuando te ven por ahí te dicen: ¿Y qué hay de nuevo en Equidad, ¿qué hicieron? ...

De este modo, las maestras participantes se convirtieron en portavoces de la equidad por género. Esto tenía un efecto multiplicador en la creación y diseño curricular. En algunas ocasiones, se impactaba positivamente a la mayoría del personal docente. La presencia del Proyecto en la escuela sirvió para propiciar la sensibilización de la comunidad escolar y el cambio curricular en la totalidad del plantel escolar a diversos niveles:

> ...indirectamente todos los maestros están siendo impactados porque de una forma u otra ellos en sus clases están dejando ver lo aprendido y los comentarios que hacen las mismas maestras tal vez en la salita de la facultad o cuando se reúnen ... y ellos están ayudando. Uno lo ve cuando buscan materiales como tratan de que se vea equidad en todas estas cosas ...
>
> Yo creo que ha sido la dinámica que se ha dado con nosotros mismos que somos un grupo pequeño de maestros participantes del Proyecto que hemos llevado una información a los no participantes y que hemos impactado también a esos compañeros nuestros que no están en el Proyecto ...

Ejemplo de este impacto al resto de la facultad se notó en la planificación de actividades integradas sobre el tema de violencia doméstica que requirió la participación de gran parte del personal docente:

> ... Tú sabes que ahí coordinamos la unidad integrada donde se envolvió toda la escuela y estuvimos un día completo bregando con el tema de Violencia Doméstica en varias asignaturas y fue impactante.

Por otro lado, la producción curricular no se puede separar del contexto social y laboral de donde surge. Este contexto influencia la acción siendo también influenciado por la misma. Administrativamente se decidió desde sus inicios que la participación del personal sería voluntaria. Esta forma de selección de participantes se ha descrito en estudios previos como una de utilidad para incrementar su sentido de pertenencia y el compromiso de las participantes hacia el logro de un fin común (Mabbut, 1991). Esto es apoyado por los comentarios de una maestra:

> Yo le llamo nuestro Proyecto, es nuestro y digo, si nos metemos en algo tenemos que hacerlo quedar bien. Yo creo que el hecho de haber seleccionado la escuela pues es una responsabilidad bien grande, ... porque fue decisión propia y voluntaria y todo eso ...

Sin embargo, algunas maestras fueron seleccionadas por la Directora de la escuela para involucrarse en el Proyecto. Para estas participantes, un factor asociado a la resistencia inicial se relacionó con el proceso de selección de las partipantes.

> ... Cuando N. dice que de ese grupo no todo el mundo se va a quedar, sino que van a ser unos maestros que desean quedarse con el Proyecto y trabajar con el Proyecto. Voluntarios, los voluntarios no aparecieron ... entonces ya por equipo ella escogió los maestros y dentro de los seleccionados, dedo-cráticamente me mandó ...

El carácter no voluntario de la participación en los procesos de algunas de las maestras puede haber sido un factor en la dificultad en la aceptación inicial.

Otro aspecto que se reconoce es muy importancia es el apoyo, respaldo y validación social por parte la administración. Este se considera fundamental para el buen funcionamiento de proyectos de esta índole (Mabbut, 1991; y Vandell & Depmsey, 1991). El reconocimiento y seguimiento ofrecido por la directora escolar sirvió de motivación para

algunas de las participantes. En ocasiones ella seguía muy de cerca las actividades del Proyecto y fue útil para agilizar procesos estancados:

> ...como 'feedback' para N. [la directora] es que la aportación tuya ha sido fundamental para que muchas maestras estén en el Proyecto todavía. Si tu no le dieras esa retro-alimentación positiva y le dieras ese apoyo incondicional a las maestras, muchas de ellas por esas inquietudes, hubieran dicho 'yo no se lo que hay aquí'...

Más aún, durante el proceso de obtención de la acreditación de la Middle States Association, el estar involucradas en el Proyecto Colaborativo de Equidad por Género se percibió como un factor de beneficio para la comunidad escolar:

> Estamos en el proceso de acreditación y creo que eso debe ser orgullo para el Departamento de Educación ... En noviembre próximo vamos a tener la visita de los Estados Unidos y ... el Proyecto de Equidad nos va a ayudar grandemente, porque es algo innovador.

Este comentario abona al reconocimiento de la importancia de la participación voluntaria y del apoyo administrativo en procesos de cambio curricular que envuelven cambio de actitudes. Nos plantean la posibilidad de que las "figuras de autoridad" (tanto los administrativa, como institucionalmente) tengan una influencia significativa al modelar el apoyo, al crear las bases de estructura administrativa que sirven para agilizar los procesos y al apoyar las metas y procesos de conducta grupal. El apoyo administrativo a la gestión de equidad ha estado entre las recomendaciones a nivel de escuelas y universidades (Vandell & Dempsey, 1991). Valdría la pena explorar el balance adecuado de estas influencias (externa vs. interna y personal) para impulsar estos esfuerzos en las participantes y en las personas que no son voluntarias.

Las maestras también reconocieron los retos planteados por las metas del proyecto, en particular la de gestión activa de las maestras en el proceso de diseño y desarrollo curricular. Sus experiencias cotidianas en el magisterio con el currículo centralizado proveniente del Departamento de Educación a nivel de distrito y central, no se percibía como cónsono con la idea del rol activo de las maestras en el proceso de desarrollo curricular:

> ...[lo que] yo creo que pasaría con el currículo, de que ahora nosotras nos sentemos aquí y cuando lleguemos allá nos digan: 'no esta parte no se puede eliminar porque esta lectura es indispensable que aparezca tal y como está'...

Los comentarios en este componente organizacional y administrativo se pueden resumir planteando que la presencia del Proyecto y el interés de las maestras que no participaban les adscribe a las participantes el rol de portavoces del Proyecto. Esto representó una fuente de reconocimiento social que, a su vez, resultó en un efecto multiplicador en términos del desarrollo de actividades a nivel escolar. Este reconocimiento social e institucional unido al patrocinio administrativo representan los apoyos externos a las gestiones del personal participante.

Dificultades

Se evidenciaron también factores que dificultaron el proceso de cambio curricular. Al estar involucradas las maestras en el Proyecto se hicieron evidentes dificultades con la aplicación del contenido. Por ejemplo, la falta de información en algunas áreas académicas se presentó como un factor que afectó la producción curricular. Esta

situación se hace explícita en el siguiente extracto de las entrevistas: "Yo estaba frustrada y tensa porque creía que era difícil integrar la equidad en la clase de inglés..."

Otro conjunto de dificultades relacionado con la labor de cambio está vinculado a los tropiezos al intentar identificar técnicas para combatir el sexismo y formalizar el cambio curricular. Las maestras frecuentemente mencionaban el problema de la falta de guías, textos y sugerencias de estrategias de fácil acceso que incorporaran las visiones equitativas que facilitaran el trabajo de integración al servir de modelos. Aunque las maestras desarrollaron un creciente interés en la integración del tema al currículo se hizo evidente la falta de materiales en los que se presentaran visiones equitativas para apoyar su trabajo de cambio. La falta de estos recursos le requirió la búsqueda más extensa de materiales para sustituir. Sin embargo, el espíritu de colaboración que antes mencionara contribuyó a reducir esta limitación, las maestras se ayudaron unas a otras suministrandose materiales. La falta de disponibilidad de materiales es una barrera que no es exclusiva de las participantes en este proyecto, otras maestras en esfuerzos similares lo han experimentado también (Rose y Dunne, 1989).

El asunto de la complejidad de la escuela es de importancia. La escuela donde se implantó el Proyecto es una en la que co-existían varios proyectos. Además, tampoco estaba exenta de las demandas administrativas del Distrito y del Nivel Central del Departamento de Educación. Durante el transcurso del Proyecto estuvo inmersa en el primer año de administración de una serie de pruebas de evaluación del aprovechamiento estudiantil. La complejidad de la escuela y sus efectos se evidencia en el siguiente extracto:

> ...tenemos que bregar...con el horario en que nos estamos reuniendo, con la frecuencia... esta es una escuela tan compleja,... pero como tenemos tantas cosas encima, eso en parte ha sido lo que ha obstaculizado un poco el funcionamiento...

Esta complejidad llevó a las maestras a participar activamente en otros proyectos, lo que también dificultó la documentación de la experiencia de cambio curricular. Las maestras mencionaron la presión que les causaba recargar a otras maestras. Esto se argumentó como un factor que causó agotamiento:

> Es en términos de que cuando tú trabajas en una escuela que es de tanto proyecto,...Hay momentos dados que ha sido agotador, cuando tú has tenido que bregar emocionalmente con toda una organización de la escuela, de tus compañeros, para que puedan estar allí, una solución de problemas internos para que se pueda dar esa sesión,...Y tú deseas, aunque te guste el Proyecto, si hoy pudiésemos hacer cese a esto...no se pueden dejar a los estudiantes, cuando el tiempo lectivo se está afectando porque esos estudiantes se están reagrupando con otros grupos que su matrícula es grande, de 40 y añadir 5, aumentar a 45 y a 50, cargar a una compañera maestra de matrícula, ...

Otro factor que posiblemente tuvo algún impacto sobre la disposición a participar en el Proyecto fue la falta de incentivos para la participación en el Proyecto. El reconocer la realidad de las maestras como mujeres integradas a un componente de la fuerza laboral es importante en este tipo de esfuerzo. Al respecto, una de las maestras comentó en su entrevista:

> ...A mí me gustaría que existiera un proyecto como ese pero tendría que ser paga aparte, quizás en horas de la tarde, los sábados o en verano, para trabajarlo...Por eso es que a veces llegamos allá arriba y no tenemos las cosas hechas, porque el tiempo no da. Entonces tu tampoco puedes cogerte del tiempo en tu casa para eso, porque tu tienes tus compromisos aparte, y yo creo que tendría que ser tiempo extra para...que funcione...

La falta de incentivos monetarios se relaciona, además, con otras vertientes de dificultades, ya que también limitó la compra de materiales que hicieran viables la implantación de las ideas de cambio curricular que las maestras habían generado.

En resumen, el enfoque de integrar al currículo consideraciones de equidad por género representó un gran reto. La compleja madeja de actividades en las que la escuela se involucra redujo el tiempo disponible para actividades relacionadas con el Proyecto y, por ende, el cambio curricular. Estos factores tuvieron el efecto de reducir la asistencia y el tiempo disponible y de dificultar la participación efectiva para documentar la producción curricular. La falta de materiales en los que se presentaran visiones equitativas para apoyar su trabajo de cambio fue otro factor que limitó la producción curricular. Relacionado al contexto escolar en general, se mencionaron factores de importancia tales como el efecto de las directrices del Departamento de Educación en las dinámicas escolares y la falta de incentivos económicos. Sin embargo aún con todas las dificultades antes mencionadas se facilitaron la reorganización de horarios, redefinición del contenido y la manera de enseñarlo para así lograr el cambio en el currículo.

Conclusiones

Conforme a la información los factores que coexistieron para dificultar y facilitar el cambio curricular fueron variados. Por un lado, las visiones de mundo necesarias para la participación y el cambio curricular cónsono con la equidad por género tendieron a provocar resistencia. Por otro lado, el involucrar a las maestras en el proceso de producción y cambio curicular, aunque intricado y trabajoso, les proveyó mayor autonomía y motivación. Es evidente que, aunque la selección de un contexto escolar complejo,

donde coexistían varios proyectos, resultó en problemas de falta de tiempo. La apertura al cambio, el entusiasmo con la innovación curricular y el papel protagónico de las maestras en el mismo faciltaron el proceso de transformación.

La información aquí presentada nos muestra un proceso formativo que se fundamenta en el desarrollo progresivo de actitudes y razonamiento sobre los asuntos de género. El proveer el tiempo y las oportunidades apropiadas para propiciar una evaluación intelectual y afectiva de los asuntos discutidos debe ser parte integral de futuros esfuerzos que promuevan la integración de este tipo de currículo a los salones de clases. Es importante observar que el formato que se utilizó integró aspectos educativos por medio de discusiones sobre la situación contemporánea de la mujer, de técnicas instruccionales identificadas como conducentes a la integración del currículo por género y del proceso de desarrollo curricular.

Inicialmente se encontró que el proceso de cambio de actitudes personales, hacia el feminismo y las feministas influenciaron negativamente las percepciones sirviendo como marco de interpretación de la información provista. Sin embargo, la educación prolongada sobre asuntos de género, metodología y estrategias de enseñanza contribuyeron al movimiento hacia la valoración positiva sobre los asuntos en discusión. Este cambio conduce a preguntar sobre las aplicaciones, el enlace y las conexiones a la práctica.

Un aspecto de esencial importancia fueron las discusiones de grupos colaborativos que las incorporaba como una parte importante en los procesos. El discutir los temas abiertamente abrió paso a aceptación de las ideas presentadas en los adiestramientos e

integración curricular a nivel práctico. Algunos de los temas incluidos fueron transformados en el proceso mismo de compartirlos con los estudiantes. Se vieron maestras que lograron crear estrategias que servían para involucrar activamente a los estudiante a generar el contenido y en ocasiones las actividades. Este hallazgo es cónsono con comentarios de otros estudios previos, en los que se apoya la importancia tanto del factor de la educacion en temas de la equidad por género como de la importancia del apoyo administrativo como parte del proceso de aceptación y cambio de actitudes sobre los asuntos de género (Dabrowski, 1985).

Se notó que las maestras no fueron reactoras pasivas, sino un grupo involucrado reaccionando y retando el contenido y las personas a través de todo el proceso. Se experimentó un proceso mediado por experiencias previas y en el que la transformación fue lenta y personal. Esto es consistente con las visiones que fundamentan el desarrollo progresivo hacia las actitudes sobre los asuntos de género (Leming, 1985). El reconocer las reacciones promueve el aceptar la necesidad de lidiar con las emociones y actitudes hacia el contenido del proyecto en cada fase del mismo. Cada paso puede servir de eslabón hacia el cambio. Además se notó la necesidad de reconocimiento administrativo y de apoyo social.

Recomendaciones

La información y planteamientos antes presentados, dan base a las siguientes recomendaciones:

1. Para propiciar la modificación de las visiones de las maestras respecto a su participación en el cambio curricular, se puede utilizar una metodología reflexiva

que combine el conocimiento sobre la investigación pedagógica, la reflexión sobre la práctica en el salón de clase y el elemento de apoyo social e institucional descrito como necesario en este artículo. Hasta ahora las prácticas educativas han limitado la posibilidad de que las decisiones curriculares o sobre otros asuntos de importancia para el magisterio surjan de las personas que reciben el impacto de las mismas. Esto perpetúa las formas de conocimiento hasta ahora aceptadas y sirve para mantener y reproducir la posición social de las maestras.

2. Promover la reflexión e interacción continua entre los/as maestros/as sobre los asuntos relacionados con el manejo de prejuicios. El entender los efectos de la socialización por género en nuestras ideas y conductas ayuda a combatir el sexismo. El facilitar grupos de apoyo puede resultar en beneficio individual en el salón y uno que posiblemente se refleje en otros contextos.

3. Como parte de la discusión en el adiestramiento en servicio, se debe incluir el estudio de las consideraciones sobre el currículo explícito y escondido respecto a las interacciones entre estudiantes, maestros, ambiente de aprendizaje, materiales y métodología para identificar aquellos que sean consistentes con la equidad por género.

4. Facilitar reflexiones similares a nivel escolar general, con el propósito de asegurar que los mensajes que se ofrecen fomentan la equidad por género tanto a nivel de clima institucional como administrativo.

5. Los administradores escolares deben ofrecer apoyo a las prácticas de equidad por género. Este apoyo debe ser visible tanto al proveer apoyo logístico, material y el

rechazo a los prejuicios en las prácticas y el clima escolar.

6. Debe proveerse apoyo y reconocimiento institucional a este tipo de esfuerzos. Entre este apoyo puede estar el incluir consideraciones de equidad en los requisitos tanto para la certificación de maestros como para de las escuelas. Estos requisitos crearían la necesidad de considerar los asuntos de equidad por género en el currículo y a la misma vez ofrecería un reconocimiento que hasta ahora se le ha negado. Sin embargo, como se podría deducir de lo presentado en este artículo, esta medida probablemente no sería positiva si no va enlazada con un proceso de reflexión personal sobre la ideología de género imperante, el impacto de la misma en el Puerto Rico de hoy y las reacciones de los maestros y administradores a la tema.

7. Promover investigaciones sobre diseños de proyectos que logren mantener a largo plazo los esfuerzos iniciados.

Sabemos que muchos de los asuntos identificados en este artículo afectan a los educadores de maneras variadas. Algunos maestros/as tal vez mantienen la aprehensión emotiva y cognoscitiva aquí descrita. Sin embargo, si el interés de la educación es formar individuos para su participación en una vida adulta más plena, justa y susceptible a las necesidades individuales; el tema de equidad es un asunto que no se debe ignorar. El omitirlo aumenta la posibilidad de efectos negativos para la población estudiantil, en particular para las niñas.

Referencias

Colegio de Maestros, Universidad de Columbia, NY (1995). Estudio de los Programas de Preparación de Maestros en Puerto Rico. Informe sometido a: Consejo General de Educación. Estado Libre Asociado Hato Rey, Puerto Rico.

Bravo, M., Martínez, L. Rivera Bermúdez, C., Bird, V. y López, A. (1992). Informe final de Evaluación Proyecto Colaborativo de Equidad por Género en la Educación. San Juan, Puerto Rico: Comisión para los Asuntos de la Mujer.

Dabrowski, I. (1985) Liberating the "Deviant" Feminist Image Through Education. Social Behavior and Personality, 13(1), 73-81.

Leming, J. S. (1985). Social Studies Research and the Potential for Excellence in Social Education. Annual Meeting of the Social Science Education Consortium. Racine, WI.

Mabbut, R. (1991). Prejudice Reduction: What works? Boise. Idaho. Idaho Human Rights Commission. (ERIC Reproduction Document ED 355 303).

Rose, T. and Dunne, F. (1989). Gender Equity for a New Generation: Teacher Educators can Make a Difference. Contemporary Education. 61(1), 29-31.

Derman-Sparks, L. (1989). The Anti-Bias Curriculum. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

National Council for Accreditation of Teacher Education (1995). Standards, Procedures and Policies for the Accreditation of Professional Education Units. Washington, D.C.: autor.

Seidman, I. E. (1991). Interviewing as Qualitative Research. N. Y. : Teacher's College Press.

Vandell. K. & Dempsey, S. B. (1991). Stalled Agenda: Gender Equity and the Training of Educators, (ERIC Document ED 344 954). Washington, D. C.: American Association of University Women.